



# MOTIVATION POUR LES ÉTUDES ET PERFORMANCES ACADÉMIQUES DES ÉTUDIANTS DE L'UNIVERSITÉ NORBERT ZONGO AU BURKINA FASO

Issa Abdou MOUMOULA

[moumoula\\_i@yahoo.com](mailto:moumoula_i@yahoo.com)

*Université Norbert Zongo (Burkina Faso)*

Ibn Habib BAWA

[ibawa@univ-lome.tg](mailto:ibawa@univ-lome.tg)

*Université de Lomé (Togo)*

## Résumé

L'objectif de cet article est de vérifier la relation qui existe entre la motivation pour les études et les performances académiques chez les étudiants à l'Université Norbert Zongo au Burkina Faso. Pour atteindre cet objectif, un échantillon composé de 527 étudiants volontaires et consentants inscrits en Licence a été constitué. L'Échelle de motivation dans les études (EME) de Vallerand et al. (1989) et un questionnaire sociodémographique ont été utilisés pour renseigner sur les différentes variables et les caractéristiques des participants. Les données collectées ont été soumises aux analyses de variances et au test Khi deux. Les résultats indiquent que les bons étudiants sont ceux qui ont des scores élevés de motivation pour les études. Entre le genre et la motivation pour les études d'une part et les performances académiques d'autre part, il n'y a pas eu de différences significatives.

**Mots clés** : Motivation pour les études ; performances académiques ; étudiants ; genre.

## Abstract

The aim of this research is to test the relationship between educational motivation and academic performance of students at Norbert Zongo University in Burkina Faso. To reach this goal, a sample of 527 voluntary and willing students enrolled in a Bachelor's degree was formed. The educational motivation scale (EME) by Vallerand et al. (1989), together with and a socio-demographic survey were used to inform about the different variables and characteristics of the participants. The collected data were subjected to variance analysis and the Chi-square test. The results indicate that the better students are those who have higher scores of educational motivation. Between gender and educational motivation on the one hand, and academic performance and educational motivation on the other, there are no significant differences.

**Key words**: Educational Motivation; academic performance; students; gender.

## Introduction

Un des concepts les plus importants dans le secteur de l'éducation est certes celui de la motivation (Vallerand et al., 1989). Gagnon et Brunel (2005, p.308) considèrent la motivation comme « l'explication de l'action, une force dynamique, la source d'énergie qui prédispose et pousse une personne à agir, à viser un objectif. Son rôle ne se limite pas à déclencher l'action, mais influence aussi sa direction, son intensité ainsi que sa persistance » (cités par Huang, 2017). Fenouillet (2008, p. 333) estime que la motivation est « un construit psychologique » qui apparaît comme la résultante de

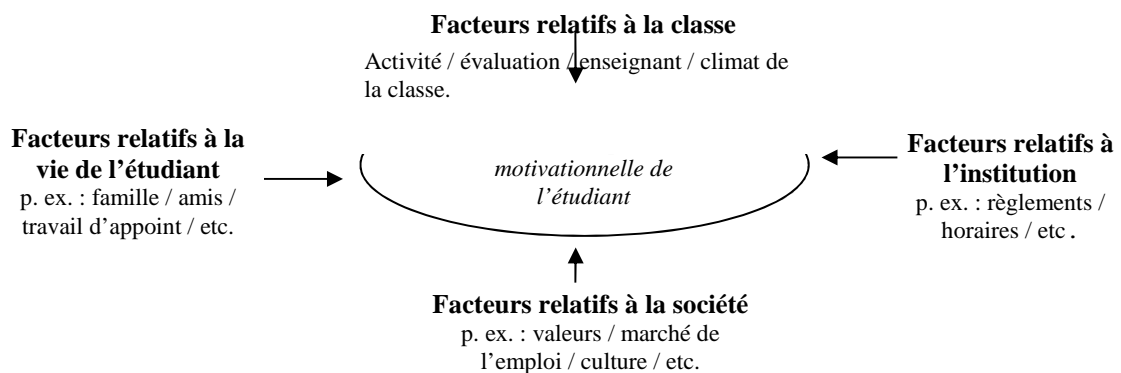
« facteurs internes et/ou externes à l'organisme ». D'après Ounoughi (2016, p.7), elle est perçue comme « l'ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent ». Pour De Ketele et Pirot (2000), la motivation étant le moteur de l'action, c'est une condition nécessaire mais non suffisante de l'engagement). Dans le secteur de la psychopédagogie, la motivation est perçue comme « l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre » (Ounoughi, 2016, p.7). Viau (2009) préfère parler de « dynamique motivationnelle » pour mettre en avant le caractère variable de ce concept (Dragon, 2007 ; Ounoughi, 2016). Ainsi, Ounoughi estime que la motivation est un « un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009 p.12). Le présent travail de recherche adopte l'approche de Viau (2008) et Vallerand et al. (1989) pour étudier la question de la motivation chez les étudiants. Après avoir exposé la problématique et les questions de recherche, il décrit l'approche méthodologique ayant permis de le conduire puis, présente les résultats et la discussion.

## **1. Problématique et questions de recherche**

### **1.1. Problématique**

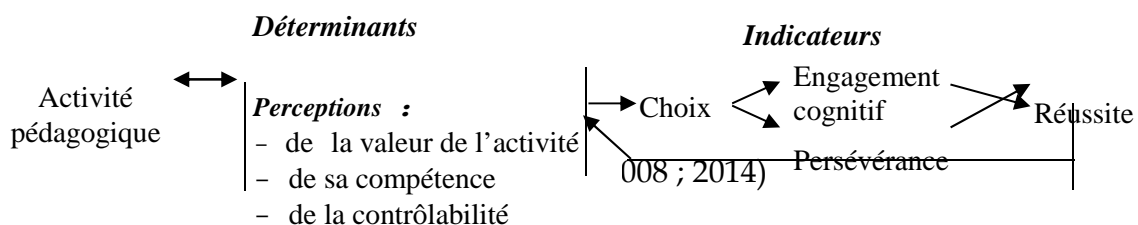
Plusieurs perspectives ont été proposées pour étudier et comprendre la motivation dans le milieu de l'éducation (Lieury et Fenouillet, 2013; Viau, 2008 ; Vallerand et al., 1989). Selon Lieury et Fenouillet (2013), il existe deux types de motivation ressentie par l'élève pour les activités scolaires : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. En effet, dans le cas de la motivation intrinsèque, le sujet ressent du plaisir à la réalisation d'une tâche donnée, d'un exercice. L'intérêt est éprouvé en relation avec l'activité ou la thématique abordée. Au contraire, la motivation extrinsèque pousse l'individu à agir non pas par plaisir pour l'action requise, mais pour une éventuelle récompense qu'elle soit concrète ou non. Dans le milieu éducatif, ces deux pans de la motivation sont aisément reconnaissables. Une tâche intrinsèquement plaisante peut mener, motiver les élèves et ainsi développer leur curiosité et goût du savoir de manière naturelle. En revanche, une tâche qui ne revêt aucun intérêt immédiat pour l'élève ne pourra être réalisée par ce dernier que si la source de motivation repose sur des enjeux externes : une note, une récompense de nature diverse, un objectif autre (Ounoughi, 2016). Cette approche a été développée pour étudier spécifiquement la motivation scolaire d'une population d'élèves de niveau primaire et secondaire.

En effet, pour Viau (2008), un grand nombre d'élèves souffre de démotivation dès leur arrivée au secondaire, la plupart des étudiants universitaires entrent généralement à l'université avec une forte motivation. Or, celle-ci décroît au fil des ans. Il dégage un ensemble de facteurs qui déterminent la « dynamique motivationnelle » contenue dans la Figure 1 ci-dessous.



**Figure 1.** Facteurs de la dynamique motivationnelle  
Source : Viau (2008)

Pour mieux comprendre comment ces facteurs externes peuvent influencer sur la motivation des étudiants, Viau (2008 ; 2014) identifie les composantes intrinsèques de leur dynamique motivationnelle (Figure 2).



**Figure 2.** La dynamique motivationnelle au regard des activités pédagogiques

La dynamique motivationnelle prend principalement son origine dans trois perceptions que l'apprenant entretient avec 'une activité pédagogique qui lui est proposée (Viau, 1994) : la perception qu'il a de la valeur de l'activité , le jugement qu'un étudiant porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit; la perception de sa compétence : perception qu'il a de lui-même et par laquelle il évalue sa capacité à accomplir de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir; la perception de contrôlabilité : le contrôle qu'il pense avoir sur le déroulement de l'activité. Enfin, Viau (2008) conclut que si la

réussite est une conséquence de la motivation, elle en est également une source, car elle influence les perceptions de l'étudiant qui sont à l'origine de sa dynamique motivationnelle.

Vallerand et al. (1989) s'appuient sur le modèle théorique de Deci et Ryan (1985), pour identifier la motivation intrinsèque et extrinsèque, ainsi que « l'amotivation » qui représente les composantes clés de la motivation. Ces auteurs illustrent à l'aide d'exemples concrets chacun des types de motivation. En effet, la motivation intrinsèque (MI) se rapporte à l'exercice d'une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire pendant la pratique de l'activité. Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité. Un exemple de MI est l'étudiant qui va à ses cours parce qu'il trouve cela intéressant et satisfaisant d'en apprendre plus. Vallerand et Blais (1987) ainsi que Vallerand et Bissonnette (1992) ont postulé une taxonomie tripartite de la MI : la MI à la connaissance, la MI à l'accomplissement et la MI aux sensations. Un étudiant est motivé par la MI à la connaissance quand il lit un livre pour le simple plaisir qu'il éprouve lorsqu'il est en train d'apprendre quelque chose de nouveau. Un étudiant travaillant à la réalisation d'un travail de session pour les sentiments de plaisir et de satisfaction qu'il ressent pendant qu'il est en train de se surpasser dans son travail ferait preuve de MI à l'accomplissement. L'étudiant qui va à ses cours parce qu'il trouve cela enivrant d'échanger avec les autres et celui qui aime lire un bon livre pour l'excitation qu'il ressent à lire des passages passionnants font montre de MI aux sensations. Ainsi, les conséquences éducatives reliées à l'apprentissage impliquant la curiosité, l'exploration et la découverte, devraient être principalement le fruit de la MI à la connaissance. Par contre, les comportements et activités impliquant la fixation d'objectifs, l'atteinte de défis et de performance devraient être surtout prédits par la MI à l'accomplissement. Enfin, les comportements effectués en milieu scolaire tel, le fait de parler de différents sujets avec le professeur, d'écouter un conférencier captivant ou encore de participer à une discussion de groupe plaisante, devraient être principalement le fruit de la MI aux sensations.

La motivation extrinsèque (ME) regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales. Une personne motivée extrinsèquement ne fait pas l'activité pour cette dernière mais plutôt pour en retirer quelque chose de plaisant ou d'éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée (Deci, 1975; Kruglanski, 1978). Il existerait quatre types de ME pouvant se situer sur un continuum d'autodétermination. Ces types de ME, du plus bas au plus haut niveau d'autodétermination, sont: la régulation externe, l'introjection, l'identification et l'intégration. Un exemple de ME par régulation externe est l'étudiant qui étudie parce que ses parents l'y obligent. Un exemple de ME par régularisation introjectée est l'étudiant qui fait son travail de session parce qu'il se sentirait coupable s'il ne le faisait pas. Un exemple de ME par Identification est l'étudiant qui a décidé de lire un

livre parce que c'est le moyen qu'il a choisi pour se préparer à l'examen qu'il veut réussir. Un exemple d'un individu motivé par l'intégration est celui qui décide d'étudier parce que cela va lui permettre de réussir à l'examen et ainsi l'aider à accéder à la carrière dans laquelle il a décidé de travailler plus tard. Enfin, il importe de présenter « l'amotivation » par antagonisme à la motivation. Lorsqu'amotivés, les individus anticipent ne pas pouvoir contrôler les résultats de leurs actions. « L'amotivation » représente l'absence de toute forme de motivation intrinsèque ou extrinsèque, ainsi qu'un niveau très faible d'autodétermination (Fortier, Vallerand et Guay, 1995).

La littérature sur la motivation scolaire a suffisamment montré que la motivation des apprenants est une condition essentielle à l'apprentissage (Bentata et Delfosse, 2017 ; Chouinard et al., 2010 ; Cosnefroy et Fenouillet, 2009 ; Deci et Ryan, 1985 ; Vallerand, Fortier et Gay, 1997 ; Viau, 2009). C'est pourquoi elle a été l'objet de nombreux travaux qui ont consisté en l'identification de ses différents composants, l'analyse de son impact réel sur le processus d'apprentissage et l'élaboration des méthodologies pédagogiques pour la susciter et l'entretenir, et ceci à tous les niveaux d'enseignement du primaire à l'universitaire (Bentata et Delfosse, 2017). D'après Viau (2008), la réussite est la conséquence finale de la motivation. Plusieurs travaux convergent vers cette conclusion de Viau (2008) et prédisent un ensemble de résultats favorables tels qu'une plus grande réussite académique, une perception de compétence élevée, des émotions positives, une meilleure image de soi, plus de créativité et une meilleure attention (Lardy, 2016) à travers même les différentes formes de motivation.

En effet, bien que Viau (2009) observe que la contrainte et l'obligation caractérisent beaucoup l'environnement et les activités scolaires, ce qui rend inexploitable la motivation intrinsèque (Morlaix et Lambert-Le Mener, 2018), les résultats de recherche de Harter et Connell (1984) ont démontré que la motivation intrinsèque était associée à une performance académique élevée. Chédru (2015) cite de nombreuses recherches qui ont effectivement montré que les résultats scolaires d'un étudiant sont d'autant meilleurs qu'il est intrinsèquement motivé (Guiffrida et al., 2013 ; Kaufman et al., 2008 ; Komarraju et al., 2009 ; Miserandino, 1996). Dans le même sens, Morlaix et Lambert-Le Mener (2018) montrent que la motivation intrinsèque exerce une influence positive et se traduit par de bonnes performances. Par ailleurs, la motivation est un atout pour les bons étudiants, mais ne joue qu'un rôle plus modéré pour les étudiants moyens et même nul pour les plus faibles. Les mêmes auteurs rapportent les résultats de Ryan et Connell (1989) qui montrent que les étudiants agissant avec une régulation externe sont moins intéressés par le travail scolaire et lui accordent moins d'importance, s'investissent moins dans leur travail et attribuent plus souvent leur échec aux autres. Les étudiants dont la régulation est introjectée s'investissent plus mais présentent plus d'anxiété et des

difficultés pour gérer leurs échecs. Ceux dont la régulation est identifiée manifestent du plaisir à venir en classe et ont de meilleures capacités pour faire face à l'échec. Les plus motivés, ceux dont la motivation est intrinsèque viennent avec plaisir à l'école et montrent un grand intérêt pour le travail scolaire, ils disposent également de capacités d'adaptation pour gérer les échecs. A l'inverse, selon Chédru (2015), plus les étudiants sont motivés par régulation externe ou amotivés, plus l'intérêt qu'ils affichent est faible et leurs efforts amoindris, et plus ils sont susceptibles d'abandonner leurs études ou de vivre un échec scolaire (Blanchard et al., 2004 ; Ratelle et al., 2007 ; Morlaix et Lambert-Le Mener, 2018; Vallerand et al. 1997). Au final, c'est que les motivations les plus autodéterminées influencent positivement les activités et performances scolaires (Morlaix et Lambert-Le Mener, 2018).

En somme, il est indéniable que la motivation joue un rôle important dans la prédiction des performances académiques. Cela est suffisamment appuyé par de nombreux travaux de recherche cités plus haut à l'instar de Viau et al. (2004) pour qui la faible motivation à apprendre qui caractérise certains étudiants universitaires de premier cycle est vue comme une des raisons principales qui les amènent à abandonner leurs études. Le contexte scientifique burkinabé se caractérise par une carence notoire d'études prenant en compte la motivation pour comprendre les performances académiques. La présente recherche vient à point nommé pour combler ce vide. Ainsi, l'objectif est de vérifier la relation qui existe entre la motivation pour les études et les performances académiques chez les étudiants à l'Université Norbert Zongo. d'où les questions et hypothèses ci-après.

## **1.2. Questions et hypothèses**

-va-t-on retrouver les plus motivés parmi les bons élèves ? Et parmi ceux-ci va-t-on observer plus de filles ?

-y a-t-il en général plus de garçons motivés que les filles ne le sont ?

A partir de ces questions, les hypothèses opérationnelles (HO) suivantes ont été émises:

- HO 1 : les bons étudiants sont ceux qui sont les plus motivés ;
- HO 2 : les garçons sont plus motivés que les filles ;
- HO 3 : parmi les bons étudiants, il y a plus de garçons que de filles.

La section qui suit présente l'approche méthodologique mise en place pour vérifier chacune de ces hypothèses.

## **2. Approche méthodologique**

### **2.1. Cadre de l'étude**

L'Université Norbert Zongo est située dans la ville de Koudougou, Chef-lieu de la Région du Centre-Ouest du Burkina Faso. Elle est créée par décret N°2005-

460/PRES/PM/MESSRS/MFB du 31 août 2005 sous le nom de Université de Koudougou. Elle change de dénomination en juillet 2017 suite au décret N°2017-0144 PRES/PM/MESRSI MINEFID du 22 mars 2017 et devient Université Norbert ZONGO (UNZ). Sa mission première est d'assurer la formation scientifique et technique de haut niveau des cadres dans la promotion de la recherche scientifique et la vulgarisation des travaux de recherche. De même, elle a pour vision de contribuer, d'une part, à la mise en place d'un système universitaire équitable et adapté au contexte socio-économique du pays et d'autre part, de mettre en place un système intégrant les besoins du pays (Ministère de l'éducation nationale, 2012 -2021, p.9). Elle compte aujourd'hui trois (03) Unités de Formation et de Recherche (UFR), un Institut Universitaire de Technologie, une Ecole Normale et un Centre de Pédagogie Universitaire. Les effectifs des étudiants en 2018-2019 s'élèvent à 40 000.

## **2.2. Population et échantillon**

La population d'étude est composée uniquement des étudiants du parcours Licence de l'Université Norbert Zongo provenant des six départements de filières de formation. Pour le compte de cette étude, seuls les étudiants volontaires ont été invités à remplir le questionnaire. En somme, l'échantillon est composé de 527 étudiants volontaires dont 67,37% garçons et 32,63% filles. Les données de trois questionnaires étaient inexploitable.

### **2.2.1. Variables et instruments de mesure**

#### **2.2.1.1. Variable indépendante**

Elle est représentée par la motivation pour les études. Cette variable est mesurée à l'aide de l'échelle de motivation pour les études (EME) de Vallerand et al. (1989). Il s'agit d'une échelle composée de 28 items en tout, regroupés en 7 sous-dimensions de la manière suivante :

- motivation intrinsèque à la connaissance (MIC) : items 2, 9, 16, et 23 ;
- motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIA) : items 6, 13, 20, 17 ;
- motivation intrinsèque à la stimulation (MIS) : items 4 ; 11 ; 18 ; 25 ;
- motivation extrinsèque- identifiée (MEId) : items 3, 10, 17, 24 ;
- motivation extrinsèque- introjectée (MEIn) : items 7, 14, 21, 28 ;
- motivation extrinsèque-régulation externe (MER) : items 1, 8, 15, 22 ;
- amotivation (AMO) : items : 5, 12, 19, 26.

Les réponses des participants s'étalent sur une échelle de Likert en sept points allant de 1- Ne correspond pas du tout, à 7- Correspond très fortement. Ainsi, le score minimum total est de 28 et le score maximum est de 196. Dans tous les cas, plus le score est élevé, plus le sujet est motivé.

L'Echelle de motivation les études (EME) de Vallerand et al. (1989) est initialement prévue pour mesurer la motivation dans les études au secondaire dans le contexte canadien. Pour l'utiliser à l'université dans le contexte burkinabé, une adaptation s'est donc imposée. La plupart des items ont donc subi des modifications.

A titre d'exemple, on a :

- item 3 « Parce que selon moi des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie », a été modifié ainsi qu'il suit « Parce que selon moi des études universitaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.
- Item 24 « Parce que je crois que mes études de niveau secondaire vont augmenter ma compétence comme travailleur-euse », est devenu « Parce que je crois que quelques années d'études de niveau universitaire vont augmenter ma compétence comme travailleur-euse. »

Compte tenu des différentes modifications apportées à l'échelle, les qualités psychométriques ont été vérifiées et présentées dans la section « présentation des résultats. ». En rappel, les qualités psychométriques d'une échelle réfèrent au degré auquel les différences de scores observées traduisent des différences réelles entre les individus par rapport à la caractéristique mesurée, plutôt que des erreurs systématiques ou des erreurs aléatoires.

### 2.2.1.2. La variable dépendante

Elle est représentée par les performances académiques (PA). Ces performances sont évaluées sous l'angle de la perception que l'étudiant a de son propre travail académique. Ainsi, à la question de savoir « Dans l'ensemble, comment trouves-tu ton travail académique ? »,

- un 'bon étudiant (BE)', correspond à l'étudiant qui perçoit ses résultats académiques bons dans l'ensemble ;
- un "étudiant moyen (EM)" correspond à l'étudiant qui perçoit ses résultats académiques comme moyens ;
- un "mauvais étudiant (ME)" fait référence à l'étudiant dont les résultats académiques sont perçus comme mauvais par ce dernier.

### 2.3. Méthode de traitement des données

Les valeurs de l'asymétrie et de l'aplatissement ont été utilisées pour s'assurer de la sensibilité de l'échelle; le coefficient  $\alpha$  de Cronbach a permis de vérifier sa consistance interne et enfin, la matrice de corrélations, l'indice KMO, le test de Bartlett et l'Analyse en composantes principales avec rotation varimax ont permis de garantir sa validité conceptuelle. Quant aux analyses de variance (ANOVA), avec le calcul du test F de Snédécour ou le t de Student, elles ont servi à vérifier la relation



entre les variables continues. Le test du Khi deux a été utilisé pour comparer deux échantillons indépendants.

### 2.3.1. Présentation des résultats

#### 2.3.1.1. Les qualités psychométriques de l'échelle de motivation pour les études de Vallerand et al. (1989)

#### 2.3.1.2. La sensibilité de l'échelle

Tableau 1. Effectif, Asymétrie et aplatissement

	N	Mini.	Maxi.	Moy.	Ecart type	Asymétrie	Kurtosis
MIC	527	4,00	28,00	20,01	4,94	-0,44	-0,33
MIA	527	4,00	28,00	16,95	5,12	-0,16	-0,39
MIS	527	4,00	28,00	14,07	5,33	0,22	-0,50
MEId	527	5,00	28,00	21,14	4,58	-0,57	-0,17
MEIn	527	4,00	28,00	19,55	5,69	-0,47	-0,39
MER	527	4,00	28,00	16,55	5,33	-0,12	-0,40
AMO	527	4,00	27,00	9,07	4,89	1,08	0,76

La plus petite valeur de l'asymétrie contenue dans le Tableau 1 est -0,57. La plus grande est de 1,08. Quant à l'aplatissement, la plus petite valeur est de -0,50 et la plus grande 0,76. On constate que toutes ses valeurs sont comprises entre -2 et 2. Dès lors, il ressort que l'échelle, malgré les modifications apportées discrimine les sujets.

#### 2.3.1.3. La fidélité par la consistance interne

Tableau 2. Nombre d'items et valeurs de  $\alpha$  de cronbach

Sous dimensions	Nombre d'items	$\alpha$ de Cronbach
EME	28	0,87
MIC	4	0,69
MIA	4	0,67
MIS	4	0,71
MEId	4	0,68
MEIn	4	0,76
MER	4	0,64
AMO	4	0,67

Le Tableau 2, montre que alpha de cronbach pour l'Echelle de motivation les études est de 0,87. Au niveau des sous-dimensions de l'échelle, toutes les valeurs d'alpha de cronbach sont supérieures à 0,5. Il va sans dire que l'ensemble des items qui composent d'une part l'Echelle de motivation pour les études et les sous-dimensions d'autre part sont homogènes en dépit des modifications.

### 2.3.1.4. Etude la validité conceptuelle par analyse de la structure théorique

Ñ *Corrélations inter-sous dimensions de l'échelle*

**Tableau 3.** Matrice de corrélations inter-sous dimensions

	MIC	MIA	MIS	MEId	MEIn	MER	AMO
MIC	1	0,60**	0,52**	0,63**	0,59**	0,31**	-0,17**
MIA	0,60**	1	0,50**	0,52**	0,65**	0,32**	<b>0,01</b>
MIS	0,52**	0,50**	1	0,43**	0,47**	0,26**	0,11*
MEId	0,63**	0,52**	0,43**	1	0,54**	0,38**	-0,11**
MEIn	0,59**	0,65**	0,47**	0,54**	1	0,46**	<b>-0,40</b>
MER	0,31**	0,32**	0,26**	0,38**	0,46**	1	0,12**
AMO	-0,17**	0,01	0,11*	-0,11**	-0,40	0,12**	1

\*\*La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

\*La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

On observe, dans le Tableau 3 qu'il existe bien des corrélations minimales entre les sous dimensions de l'échelle qui feront l'objet de l'analyse factorielle. A plus de 85% de cas, les inter-corrélations obtenues varient entre -0,17 et 0,65 et significatives à 0,001. Une seule corrélation obtenue est significative à 0,05 ; deux seulement ne sont pas significatives. Un tel résultat nous autorise à effectuer une analyse en composantes principales.

Ñ *Mesure de l'adéquation de l'échantillonnage et le test de sphéricité de Bartlett*

**Tableau 4.** Indice KMO et test de Bartlett

Indice Kaiser-Meyer-Olkin	0,88
Test de sphéricité de Bartlett	
Khi-deux approximé	4860,090
ddl	435
Signification de Bartlett	0,000

Avec l'indice KMO = 0,88 (valeur excellente), nous pouvons déduire que les items de l'Echelle de motivation dans les études de Vallerand et al. (1989) dans sa version utilisée dans le cadre de cette étude sont de bonne qualité. Quant au test de sphéricité

de Bartlett ( $p < 0,000$ ), il est significatif. Tous les items sont donc indépendants les uns des autres.

Ñ *Analyse en composantes principales avec rotation Varimax*

Les résultats de cette analyse sont contenus dans le tableau 5 ci-dessous.

**Tableau 5.** Variance totale expliquée

	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	7,510	25,034	25,034	7,510	25,034	25,034
2	2,546	8,486	33,520	2,546	8,486	33,520
3	1,741	5,802	39,322	1,741	5,802	39,322
4	1,402	4,672	43,994	1,402	4,672	43,994
5	1,203	4,010	48,004	1,203	4,010	48,004
6	1,154	3,845	51,849	1,154	3,845	51,849
7	1,061	3,537	55,386	1,061	3,537	55,386
8	0,925	3,083	58,469			
9	0,897	2,990	61,459			
10	0,827	2,756	64,215			
11	0,820	2,732	66,947			
12	0,778	2,594	69,541			
13	0,732	2,440	71,981			
14	0,709	2,363	74,343			
15	0,659	2,198	76,541			
16	0,630	2,100	78,641			
17	0,604	2,012	80,653			
18	0,592	1,974	82,627			
19	0,572	1,907	84,534			
20	0,541	1,802	86,336			
21	0,529	1,765	88,101			
22	0,501	1,669	89,770			
23	0,483	1,611	91,381			
24	0,447	1,491	92,872			
25	0,416	1,387	94,260			
26	0,408	1,361	95,620			
27	0,362	1,207	96,827			
28	0,337	1,124	97,951			
29	0,330	1,099	99,050			
30	0,285	0,950	100,000			

De ce tableau, il se dégage effectivement 7 facteurs dont la valeur propre est plus élevée que 1. Les 7 facteurs expliquent 55,37% de la variance totale des 30 items que contient l'échelle de motivation de dans les études de Vallerand et al. (1989). Les 7 facteurs dégagés correspondent aux 7 sous-dimensions identifiées au plan théorique par Vallerand et al. (1989).

### 2.3 Relation entre motivation dans les études, le sexe et performances académiques

**Tableau 6.** ANOVA : Motivation dans les études et performances académiques

Performances académiques	Effectif	Moyenne	Ecart-type	ANOVA
BE	63	124,79	23,44	F = 3,96 p = 0,02 Ds
EM	389	115,90	23,08	
ME	75	118,47	26,22	
Total	527	119,72	24,25	

En comparant les scores moyens selon les performances académiques, nous constatons que les « Bons étudiants » sont ceux qui ont un score moyen à l'Echelle de motivation dans les études (124,79) malgré leur faible effectif (63). Les « Etudiants moyens » avec leur nombre de 389 ne totalisent qu'un score moyen de 115,90 légèrement inférieur à celui des « Mauvais étudiants » (119,72). Le test de Fischer de Snédécour appliqué à ces différences est significatif au seuil  $p = 0,002$ . Il y a donc une variation de la motivation dans les études selon les performances académiques.

**Tableau 7.** ANOVA : Motivation dans les études et sexe

Sexe	Effectif	Moyenne	Ecart-type	ANOVA
Masculin	353	116,46	24,03	t = 1,22    ddl = 522    Dns
Féminin	171	119,16	23,08	
Total	524	117,81	23,56	

Données manquantes : 3

D'après le tableau 7, les filles ont un score moyen à l'Echelle de motivation dans les études de 119,16 supérieur à celui des garçons qui est de 116,46. Lorsque nous appliquons le test t de Student à la différence constatée, on s'aperçoit qu'elle n'est pas significative. La variation de la motivation dans les études ne dépend pas du sexe de nos sujets.

Tableau 8. Khi deux : Sexe et performances académiques

Sexe	Performances académiques						Total	
	BE		EM		ME			
	Effec.	%	Effec.	%	Effec.	%	Effec.	%
Masculin	44	12,5	251	71,1	58	16,4	353	100
Féminin	19	11,1	135	78,9	17	9,9	171	100
Total	63	12,00	386	73,7	75	14,3	524	100

Données manquantes : 3

A travers le tableau 8, on constate que les garçons sont plus nombreux (44) « Bons étudiants » que les filles (19). Parmi les « Etudiants moyens », il y a aussi plus de garçons que de filles respectivement 251 et 135. Au niveau des « Mauvais étudiants » également, on dénombre plus de garçons (58) que de filles (17). Lorsqu'on applique le test Khi deux à ces résultats, toutes ces différences ne sont pas significatives ( $\chi^2(2) = 4,53, p = 0,104$ ). Les performances académiques ne varient donc pas selon le sexe de nos sujets.

### 3. Discussion

Cette étude s'est fixée comme objectif de vérifier la relation qui existe entre la motivation pour les études et les performances académiques perçues chez les étudiants à l'Université Norbert Zongo sous la médiation du sexe des étudiants. Elle s'est appuyée sur l'Echelle de motivation des études de Vallerand et al. (1989) pour mesurer la motivation des étudiants. Pour utiliser cet instrument, il a fallu s'assurer de ses qualités métrologiques. Les résultats obtenus rassurent effectivement de sa sensibilité, consistance interne et sa validité conceptuelle. Pour atteindre l'objectif fixé, une série de trois hypothèses opérationnelles ont été formulées.

La première hypothèse stipule que les bons étudiants sont ceux qui sont motivés dans leurs études. Les résultats obtenus confirment cette hypothèse et corroborent ceux obtenus dans la littérature (Blanchard et al., 2004 ; Chédru, 2015 ; Morlaix et Lambert-Le Mener, 2018; Ratelle et al., 2007 ; Vallerand et al. 1997 ; Viau, 2008). D'après l'approche de Viau (2008) les bons étudiants se caractérisent par les perceptions de la valeur de l'activité pédagogique, de leur compétence et de contrôlabilité très élevées. Pour cela, ils choisissent de s'engager cognitivement dans les activités pédagogiques qui leur sont proposées et ils persévèrent dans ces activités. Au niveau des mauvais étudiants, c'est que ces perceptions sont faibles, ils sont démotivés parce qu'ils ne s'engagent pas dans les activités proposées et ne persévèrent pas. Pour certains étudiants, la baisse de motivation peut être due à de «l'essoufflement» ou être un symptôme d'un semestre particulièrement chargé et difficile. Pour d'autres étudiants, des changements d'ordre personnel peuvent être à l'origine de leur baisse de motivation comme des difficultés financières ou familiales. Enfin, pour d'autres, leur démotivation peut être due à leur difficulté à s'intégrer à la

culture de leur programme, de leur faculté ou de leur université (Viau, 2008 ; 2014). Cet auteur précise que « l'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'étudiant déploie lors de la réalisation d'une activité pédagogique. La persévérance se traduit par le temps qu'il consacre à accomplir une activité pédagogique [...]. Généralement, un étudiant qui s'engage et persévère, réussit » (Viau, 2008, p. 2).

Le deuxième postulat estime que les étudiants sont plus motivés que les étudiantes. Les résultats suspendent ce postulat parce que nous n'avons pas trouvé de différences significatives entre la motivation pour les études et le sexe des sujets. Ils divergent avec ceux que de nombreuses recherches indiquent dans la littérature. En effet, selon bon nombre de recherches, les garçons sont moins motivés et moins adaptés à l'école que les filles (Bouffard et al., 2006 ; Eccles et al., 1998 ; Hyde et Durik, 2005 ; Van Houtte, 2004). La différence de résultats s'explique par le fait que toutes ces études ont porté sur le primaire ou le secondaire tandis que la nôtre met l'accent sur l'université. Dans le contexte du Burkina Faso, les pressions ou contraintes liées aux études universitaires sont indépendantes du sexe des étudiants. Dès lors, leur impact sur la motivation dans les études selon qu'on soit garçon ou fille ne semble pas varié.

Enfin, la troisième hypothèse préconise que les bons étudiants se retrouvent plus parmi les étudiants que parmi les filles. Cette hypothèse est aussi rejetée. Bacon et Deslandes (2004) et Cloutier et al. (2004) suggèrent, dans le contexte canadien, que les garçons connaissent plus d'échecs scolaires que les filles. Auduc (2007) montre que, dans le système éducatif français, les filles réussissent mieux à tous les niveaux que les garçons. Si près de 14% des garçons ont des difficultés à lire ; elles ne sont qu'un peu plus de 7% de filles dans ce cas. Il y a près de 8 filles sur 10 au niveau du baccalauréat ; alors qu'il n'y a que 6 garçons sur 10. Une fille sur deux dans sa génération obtient un diplôme du supérieur ; il n'y a qu'un garçon sur trois. La différence de nos résultats avec ceux de l'Occident pourrait s'expliquer par le contexte culturel (Bawa, 2011). En effet, selon Rivière et Jacques (2000), la vision culturaliste soutient que ce sont les conditionnements culturels qui sont à l'origine des différences de comportements et de performances selon les sexes. Ils précisent que ce sont surtout les représentations sociales stéréotypées liées à l'appartenance sexuelle qui sont à l'origine des différences de comportements des filles et des garçons à l'école.

## **Conclusion**

La portée de cette étude réside dans le fait qu'elle vient renseigner la littérature scientifique burkinabé sur la nécessité de considérer la motivation pour les études comme facteur déterminant pour comprendre les performances académiques. Par contre, nous n'avons pas trouvé de relation entre le genre et la motivation pour les études d'une part, et les performances académiques d'autre part. Néanmoins, résultats

autorisent, en contexte universitaire et de façon pratique, à proposer au corps professoral, pour faire face aux problèmes de motivation des étudiants à l'égard de leur formation universitaire en s'inscrivant dans un processus de réflexion et de résolution de problèmes, dans lesquelles les étudiants doivent s'engager plus activement (Viau, 2014).

Comme toutes les études, la présente étude n'est pas exempte de limites. En effet, d'abord, l'échantillon n'est pas étendu et ensuite l'étude ne s'est pas penchée sur les sous-dimensions spécifiques de la motivation de manière approfondie. Il s'agit là une perspective de futures recherches auprès d'un échantillon plus large.

### Références bibliographiques

- Bacon A., et Deslandes, R. (2004). Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 25, (2), 181-201.
- Bawa, I. H. (2011). *Styles éducatifs parentaux, estime de soi et performances scolaires : étude auprès d'adolescents togolais de la préfecture de l'Ogou (région des plateaux)*. Thèse de doctorat, Université de Lomé
- Bentata, Y. et Delfosse, C. (2017). Peut-on améliorer la motivation des étudiants en médecine pour un cours fondamental de physiologie en intégrant à l'exposé magistral quelques méthodes pédagogiques actives? Disponible sur [URL] <http://www.panafrican-med-journal.com>.
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N. et Sharp, E. (2004). Role de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prediction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123.
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G. (2006). Les déterminants motivationnels du rendement d'élèves du primaire selon leur genre et la matière scolaire. *Enfance*, 58(4), 395-409.
- Chédru, M. (2015). Impact de la motivation et des styles d'apprentissage sur la performance scolaire d'élèves-ingénieurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 457-482.
- Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C. et Janosz, M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 321-342.

- Cloutier, R., Bissonnette, C., Ouellet-Laberge, J., et Plourde M. (2004). Monoparentalité et développement de l'enfant. In M. C. Saint-Jacques, D. Turcotte, S. Drapeau & R. Cloutier (Eds.), *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Cosnefroy, L. et Fenouillet, F. (2009). Motivation et apprentissages scolaires. In P. Carré & F. Fenouillet (éds.), *Traité de psychologie de la motivation*. Paris: Dunod.
- De Ketele, J.M. et Pirot, L. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées, *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Dragon, J.-F. (2007). *Motivation et réussite scolaire en contexte autochtone: l'expérience l'élèves d'une communauté québécoise*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Eccles, J., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Dans W. Damon et N. Eisenberg (Dir.) : *Handbook of child psychology, volume 3* (5e édition). Hoboken, New Jersey : John Wiley.
- Fenouillet, F. (2008). Vers une approche intégrative des théories de la motivation. In *Traité de psychologie de la motivation* (Vol. 1-1). Paris, France: Dunod.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J. et Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: toward a structural model, *Contemporary Educational Psychology*, n°20.
- Gagnon, C. et Brunel, M. L. (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Revue carriérologie*, 10(1), 305-330.
- Guiffrida, D., Lynch, M. F., Wall, A. and Abel, D. (2013). Do reasons for attending college affect academic outcomes ? A test of a motivational model from a self-determination theory perspective. *Journal of college student development*, 54, 121-139.
- Harter, S., & Connell, J.P. (1984). A model on the relationship among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control, and motivational orientations. In J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 219-250). Greenwich, CT: JAI Press.
- Huang, Y. (2017). *Différence sur le plan des formes de motivation entre les étudiants de première génération et les autres à s'inscrire à un programme universitaire de deuxième ou troisième cycle*. Mémoire de maîtrise, Université de Laval.



- Hyde, J. S. et Durik, A. M. (2005). *Gender, competence, and motivation. Handbook of competence and motivation*. New York, New York : Guilford Publications.
- Kaufman, J. C., Agars, M. D. and Lopez-Wagner, M. C. (2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning and individual differences, 18*, 492-496. doi : 10.1016/j.lindif.2007.11.004
- Kruglanski, A.W. (1978). Endogenous attribution and intrinsic motivation. In M.R. Lepper & D. Green (Eds.), *The hidden costs of rewards: New perspectives on the psychology of human motivation* (pp. 85-107). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lardy, L. (2016). Les facteurs qui influencent la réussite académique dans la filière technologique de l'université française. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- Lieury, A. et Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire* (3e édition). Paris, France : Dunod Editeur.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school : individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of educational psychology, 88*, 203-214.
- Morlaix, S. et Lambert-Le Mener, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? *Recherches en éducation, 22*, 152-167.
- Ounoughi, S. (2016). *La motivation comme facteur de réussite scolaire*. Mémoire de Master des Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, Second degré, Université de Grenoble.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S. and Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation : a person-oriented analysis. *Journal of educational psychology, 4*, 734-746.
- Rivière, B., et Jacques, J. (2000). Les représentations sociales de la réussite et de l'appartenance sexuelle chez les cégépiens. *Revue québécoise de psychologie, 21* (1), 5-16.
- Vallerand, R. J. et Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality, 60*(3), 599-620.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. and Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting : toward a motivational model of high school dropout. *Journal of personality and social psychology, 72*, 1161-1176.

- Vallerand, R.J., Blais, M., Briere, N. et Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal Behaviour Science./Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(3), 323-349.
- Vallerand, R.J., et Blais, M.R. (1987). *Vers une conceptualisation tripartite de la MI: La MI a la connaissance, a l'accomplissement et aux sensations*. Manuscrit inedit, Laboratoire de Psychologie Sociale, Université du Québec à Montréal.
- Van Houtte, M. (2004). Gender context of the school and study culture, or how the presence of girls affects the achievement of boys. *Educational studies*, 30(4), 409-423.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (2008). *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*. Disponible sur [URL] : <http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/>
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Paris: De Boeck.
- Viau, R. (2014). Savoir motiver les étudiants. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former a la pedagogie de l'enseignement superieur* (p. 235-254). Montréal : Collection Performa.
- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30(1), 163-176.